

Brunn, Thomas

Mehr Männer in Kindertagesstätten!

BACHELORARBEIT

HOCHSCHULE MITTWEIDA

---

UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Fakultät Soziale Arbeit

Roßwein, 2014

Brunn, Thomas

Mehr Männer in Kindertagesstätten!

eingereicht als

BACHELORARBEIT

an der

HOCHSCHULE MITTWEIDA

---

UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Fakultät Soziale Arbeit

Roßwein, 2014

Erstprüferin: Frau Prof. Dr. phil. Barbara Wolf

Zweitprüfer: Herr Prof. Dr. phil. Christoph Meyer

**Bibliographische Beschreibung:**

Brunn, Thomas:

Mehr Männer in Kindertagesstätten! 31 S.

Roßwein, Hochschule Mittweida/ Roßwein (FH), Fakultät Soziale Arbeit,  
Bachelorarbeit, 2014

**Referat:**

Diese Bachelorarbeit befasst sich mit der aktuell sehr thematisierten Situation männlicher Fachkräfte im Bereich von Kindertagesstätten. Vor dem Hintergrund persönlicher Erfahrungen stellte ich mir die Frage nach der Bedeutung männlicher Erzieher für Mädchen und Jungen in Kindertagesstätten.

Im ersten Teil dieser Arbeit werden wichtige Aspekte einzelner Grundlagenthemen, wie Sozialisation, Gender und Kindertagesstätten, behandelt.

Im sich anschließenden Teil folgt ein Einblick in die aktuelle Situation des Bundesprogrammes „Mehr Männer in Kitas“, das sich mit der Thematik männlicher Erzieher im Bereich der Elementarpädagogik näher befasst.

Darauf folgt im abschließenden Teil eine Auseinandersetzung mit der Frage um die Bedeutung von männlichen Fachkräften als erweitertes Angebot für die (geschlechtersensible) Bildung und Erziehung von Mädchen und Jungen in Kindertageseinrichtungen.

# Inhaltsverzeichnis

|  |           |
|--|-----------|
| <b>EIN WORT ZUVOR</b>  | <b>2</b>  |
| <hr/>  |           |
| <b><u>1 GRUNDVERSTÄNDNIS</u></b>   | <b>4</b>  |
| <hr/>  |           |
| <b>1.1 EINLEITUNG</b>  | <b>4</b>  |
| <b>1.2 SOZIALISATION</b>   | <b>4</b>  |
| <b>1.3 GENDER</b>  | <b>5</b>  |
| <b>1.4 MÄNNLICHE SOZIALISATION</b>   | <b>6</b>  |
| 1.4.1 EINLEITUNG   | 6         |
| 1.4.2 HISTORISCHE BETRACHTUNG DER GESCHLECHTERVERHÄLTNISSE                     | 7         |
| 1.4.3 DIE SUCHE NACH MÄNNLICHER IDENTITÄT IM FRÜHEN KINDESALTER                | 9         |
| <b>1.5 KINDERTAGESSTÄTTEN</b>  | <b>11</b> |
| 1.5.1 INSTITUTION MIT BILDUNGSaufTRAG  | 11        |
| 1.5.2 PERSPEKTIVE FRÜHKINDLICHER (GESCHLECHTSSENSIBLER) PÄDAGOGIK              | 12        |
| <hr/>  |           |
| <b><u>2 DAS BUNDESPROGRAMM „MEHR MÄNNER IN KITAS“</u></b>                      | <b>13</b> |
| <hr/>  |           |
| <b>2.1 DER HINTERGRUND</b>   | <b>13</b> |
| <b>2.2 KOORDINATIONSSTELLE „MÄNNER IN KITAS“</b>                               | <b>14</b> |
| <b>2.3 DAS ESF-MODELLPROGRAMM „MEHR MÄNNER IN KITAS“</b>                       | <b>15</b> |
| 2.3.1 INITIATIVE AUF BUNDESEBENE   | 15        |
| 2.3.2 INITIATIVE IN SACHSEN  | 17        |
| <b>2.4 INITIATIVE ZUM QUEREINSTIEG</b>   | <b>18</b> |
| <b>2.5 TANDEM-STUDIE DER EVANGELISCHEN HOCHSCHULE DRESDEN (EHS)</b>            | <b>19</b> |
| <b>2.6 FAZIT</b>   | <b>20</b> |
| <hr/>  |           |
| <b><u>3 DIE BEDEUTUNG MÄNNLICHER FACHKRÄFTE IN DER ELEMENTAR-PÄDAGOGIK</u></b> | <b>21</b> |
| <hr/>  |           |
| <b>3.1 EINLEITUNG</b>  | <b>21</b> |
| <b>3.2 DIE BEDEUTUNG DES GESCHLECHTS</b>                                       | <b>22</b> |
| <b>3.3 MÄNNER ALS ERZIEHER</b>   | <b>23</b> |
| <b>3.4 ERZIEHER – WICHTIG FÜR JUNGEN UND MÄDCHEN</b>                           | <b>26</b> |
| <b>3.5 CHANCEN FÜR TEAM UND LEITUNG</b>  | <b>28</b> |
| <hr/>  |           |
| <b><u>4 ZUSAMMENFASSUNG UND KRITIK</u></b>                                     | <b>29</b> |
| <hr/>  |           |
| <b><u>LITERATUR- UND QUELLENVERZEICHNIS</u></b>                                | <b>32</b> |
| <hr/>  |           |
| <b>SELBSTÄNDIGKEITSERKLÄRUNG</b>   | <b>39</b> |

## Ein Wort zuvor

„Der Zweifel, ob man ‘ein richtiger Mann ist’, sitzt im Durchschnitt bei Jungen und Männern tief“ (Böhnisch 2004, S. 94).

Wenn nun der Ruf, nach „Mehr Männer in Kitas“, durch das Land klingt, dann sind damit verschiedene Assoziationen und Empfindungen, Erwartungen und Herausforderungen verbunden. Im Frühjahr 2012 als ich in meiner Tätigkeit als Erzieher von einer Heilpädagogischen Tagesstätte zu einer integrativen Kindertagesstätte wechselte, begegneten mir Mütter und Väter mit dem hoffnungsvollen Ausspruch: „Toll, dass jetzt ein Mann hier arbeitet!“ Diese Formulierung bewirkte in mir einen (Leistungs-) Druck, den ich für mich nicht eindeutig definieren konnte.

Im Verlauf meiner Einarbeitungszeit war ich aufgrund dieser enthusiastischen Begrüßung auf der Suche nach einem Unterschied zwischen mir und meinen weiblichen Kolleginnen, der mir Aufschluss über meine „besondere männliche Zuständigkeit“ bzw. „Qualifikation“ geben könnte. Mit den Beobachtungen und meiner (Selbst-) Reflektion im pädagogischen Alltag (konnte z.B. keine geschlechtsstereotype Arbeitsteilung in unserem Team feststellen) gelang es mir jedoch nicht, eine zufriedenstellende Erklärung zu finden. Deshalb beschloss ich, diese Bachelorarbeit für die Beantwortung meiner Fragen zu nutzen.

In Vorbereitung zu dem Thema dieser Arbeit formulierte ich meine Fragestellungen folgendermaßen neu:

- Gibt es einen Unterschied zwischen weiblichen und männlichen Fachkräften aus fachlicher und wissenschaftlich theoretischer Sicht?

und wenn ja

- Worin liegt die Bedeutung von männlichen Fachkräften bei der Bildung und Erziehung von Mädchen und Jungen in Kindertageseinrichtungen?

Diese Fragen haben aufgrund der derzeitigen politischen Bestrebungen seitens der Europäischen Union und der Bundesrepublik Deutschland in unserem Land eine große gesellschaftliche Aufmerksamkeit.

Der erste Teil dieser Facharbeit wird sich mit theoretischen Grundthemen beschäftigen. Dies ist notwendig, um einige wichtige wissenschaftliche Zusammenhänge zwischen den einzelnen gesellschaftlichen Bedingungen aufzuzeigen.

Daran anschließend folgt eine Auseinandersetzung mit der Bundesinitiative „Mehr Männer in Kitas“, die in Folge verschiedener politischer, wirtschaftlicher und wissenschaftlicher Zielstellungen initiiert wurde.

Mit dem dritten Teil will ich der Bedeutung männlicher Erzieher auf die Spur kommen und heraus finden: Gibt es wirklich einen oder gar mehrere Gründe für den hohen gesellschaftspolitischen Aufwand und die enthusiastischen Bekundungen von Müttern und Vätern?

Zum Schluss werde ich versuchen, eine persönliche Antwort auf meine eingangs dargestellte Situation zu geben.

*Ganz herzlich danken möchte ich meiner Frau Katja und meinen beiden Kindern, die mich während der langen Phase der Entstehung dieser Arbeit geduldig ertragen und mir viel Freiraum geschaffen haben.*

*Ein großer Dank geht auch an Frau Prof. Dr. phil. Barbara Wolf, die mit viel Interesse und Verständnis sowohl mich als auch die anderen Studierenden bei dem Finden der jeweiligen Themen und bei vielen diesbezüglichen Fragen fachlich sehr gut begleitet hat.*

# **1 Grundverständnis**

## **1.1 Einleitung**

Unsere Gesellschaft ist im Wandel. Die Bedeutungen sozialer Konstruktionen (z.B. Familie, Geschlecht, Biografie) erweitern oder verändern sich. Wer sich mit der aktuellen Situation von männlichen Fachkräften im Bereich der Elementarpädagogik beschäftigt, kommt an einigen Begriffsdefinitionen sowie deren Beziehung zur Geschichte und zur Gesellschaft nicht vorbei. Deshalb möchte ich, auf Sozialisation, insbesondere die Männliche Sozialisation, auf Gender sowie die Institution Kindertagesstätte eingehen und deren Bezug zu dem Thema dieser Bachelorarbeit aufzeigen.

## **1.2 Sozialisation**

Bei dem Begriff Sozialisation handelt es sich um ein Denkmodell unserer Gesellschaft, um eine Konstruktion, die uns dabei helfen soll, den komplexen Zusammenhang des Menschwerdens im gesellschaftlichen Sein zu erschließen (vgl. Hagemann-White 2013, S. 840).

Der Mensch gilt als erziehungsbedürftig. Nicht allein aus eigener Kraft, von innen heraus, sondern durch gesellschaftliche, kulturell bedingte Einflüsse, bewusste wie unbewusste, wird das Individuum erheblich mit geformt. Das wird als unbestritten angesehen (vgl. Mollenhauer 2013, S. 262). Sprechen ältere Sozialisationstheorien vom Menschen als passiven, formbaren und bedürftigen Wesen, so heben neuere Theorieansätze deutlich eine aktive und selbstbestimmte Beteiligung des Individuums an seinem Gestaltungsprozess hervor. Dieser wird dann als ein interaktiver Prozess der Bildung zwischen dem Menschen und seiner Umwelt beschrieben. (vgl. Hagemann-White 2013, S. 839f). „...Denken, Fühlen und Handeln sind tiefgreifend durchdrungen von kulturspezifischen Werten, die sich z.B. in Normen für die Ästhetik des Gefälligen oder Begehrten, für das Angebrachte, Erlaubte und Gebotene im Verhalten äußern“ (Hagemann-White 2013, S. 840).

Bedingt durch diese aktive Mitwirkung gelangt das Subjekt Mensch zu einer Art Mittäterschaft bei der Gestaltung von Wertesystemen und Ordnungen, ohne sich einer Beteiligung oder gar Verantwortung dafür immer unmittelbar bewusst zu werden (vgl. ebenda, S. 840f).

Bei der inhaltlichen Ausformung eines Wertesystems kommt der Familie als primärer Sozialisationsinstanz eine herausragende Bedeutung zu. In ihr werden das „Geschlechter- und Generationenverhältnis“ samt ihrer dazugehörigen „Arbeits- und Machtverteilung“ als naturgegeben erlebt (vgl. ebenda, S. 841f).

Grundlegendes Ziel der Sozialisation ist die Herausbildung gesellschaftlicher Handlungs-, Wissens- und Reflexionskompetenzen, um das Individuum zu einem *wertvollen* Mitglied der Gesellschaft werden zu lassen (vgl. Geulen/Hurrelmann 1980 zit. nach Tillmann 1993, S. 10; vgl. Böhnisch 2004, S. 22). Durch die Entgrenzung bestehender Strukturen und Modelle (z.B. Biografien, Rollenbilder) scheinen die Individuen in unserer heutigen Gesellschaft jedoch ständig dazu herausgefordert, in immer kürzerer Zeit neue Anforderungen zu bewältigen, sich sozusagen beständig *neu* sozialisieren zu müssen.

Mit Blick auf diesen Hintergrund obliegt, bei der Bildung und Erziehung von Kindern in Institutionen wie den Kindertagesstätten, allen Beteiligten eine große Verantwortung.

### **1.3 Gender**

Wenn in unserer Gesellschaft vom Geschlecht einer Person gesprochen wird, unterscheiden wir heute dieses Geschlecht in eine biologisch begründete (sex) und in eine sozial konstruierte (gender) Kategorie (vgl. Dräger 2008, S. 14). Verbunden mit dieser Geschlechtszugehörigkeit ist eine Vielzahl von gesellschaftlichen Erwartungen und Zuschreibungen, die sich dabei vor allem auf die kulturell entstandenen Dimensionen beziehen und damit in ihrem Wesen veränderbar sind (vgl. ebenda, S. 15; vgl. Joseit/ Winkler 2010, S. 35).



Kinder nehmen durch eigene geschlechtsspezifische Erfahrungen, z.B. durch die unterschiedlich erlebte Behandlung von Mädchen und Jungen/ Frauen und Männern, schon relativ früh Genderdifferenzierungen wahr. Diese Botschaften erhalten sie durch Aussagen (verbal wie nonverbal) und Nicht-Aussagen. Das heißt, Kinder erkennen z.B. auch Aspekte, die nicht benannt werden und im Zusammenhang mit einem Geschlechterbezug „nicht“ in Erscheinung treten (vgl. Gramelt 2010, S. 127ff). Diese und viele andere Erfahrungen, die zuerst im familiären Kontext erlebt werden, ergänzen sie später durch weitere Erkenntnisse aus den Medien, dem Umgang mit Gleichaltrigen (z.B. in Kindertagesstätten) sowie ihrem gesamten sozialen Umfeld (vgl. Kunert-Zier 2013, S. 14ff).

Aus diesen Informationen konstruieren Mädchen und Jungen im Verlauf ihrer Entwicklung ihre eigene Geschlechteridentität mit all den gesellschaftlichen Zuschreibungen. Diese Wertungen entsprechen jedoch nicht immer ihren wirklichen Interessen und Bedürfnissen und können somit, bedingt durch die fremdbestimmten Zuschreibungen, die freie Entwicklung ihrer Identität und Persönlichkeit nachteilig beeinflussen. Deshalb geht das bildungspolitische Streben hin zu einer geschlechtersensiblen Pädagogik, hin zu zuschreibungs- und wertungsfreien Entwicklungsangeboten für Mädchen und Jungen.

## **1.4 Männliche Sozialisation**

### **1.4.1 Einleitung**

In unserer Gesellschaft erleben wir ein Denkmodell der Zweigeschlechtlichkeit, weiblich und männlich, (vgl. Krauß 2001 zit. nach Böhnisch 2004, S. 12).

Jungen, wie auch Mädchen werden in einen Sozialisationsprozess hinein genommen, der sich, bestimmt durch das biologische Geschlecht des Individuums, an den jeweiligen geschlechtsspezifischen Erwartungen unserer Gesellschaft und weniger an den Bedürfnissen und Interessen der Mädchen und Jungen orientiert.

Dieser Prozess ist jedoch entscheidend für den weiteren Verlauf der Biografie. Er entscheidet über die Möglichkeiten der Teilhabe, von Mädchen und Jungen bzw. von Frauen und Männern, am gesellschaftlichen Leben.

#### 1.4.2 Historische Betrachtung der Geschlechterverhältnisse

Um die Zuschreibungen der Zweigeschlechterkultur in unserer Gesellschaft zu verstehen, erachte ich es als notwendig einen kleinen historischen Rückblick zu wagen. Dabei stütze ich mich auf die Ausführungen von Lothar Böhnisch in seinem Buch „Männliche Sozialisation. Eine Einführung.“

Die Veränderungen im sozialen Ordnungssystem Familie, bedingt durch die Industrialisierung im ausgehenden 18. und sich weiter durchziehend im 19. Jahrhundert, gestalteten das (Macht-) Verhältnis von Frauen und Männern neu (vgl. Böhnisch 2004, S. 25f).

Im Fokus stand jetzt die „...Wiederherstellung der Arbeitskraft (des Mannes) ... Außerhäusliche ökonomische Tätigkeit der Frauen ... galt (und gilt oft noch bis heute) als minder bewerteter und minder bezahlter Zuerwerb“ (ebenda, S. 26). So entwickelte sich aus dem „vorindustriellen patriarchalischen“ Ordnungssystem das „geschlechtshierarchische und geschlechtsduale Modell der Bindung der Frau an die familiäre Privatsphäre und der Integration des Mannes in die Welt der industriellen Produktion“ (ebenda, S. 26). Die bisherige Vormachtstellung des Mannes wurde auf diese Weise „... säkularisiert und nun eindeutig sozial verankert ...“ (ebenda, S. 26).

Die außenwirksame Rolle des Mannes galt von nun an als „gesellschaftlich höherwertig“, während die den Frauen zugewiesene Rolle eine nach innen und auf Reproduktion gerichtete war und als „von minderem Wert“ betrachtet wurde (vgl. ebenda, S. 26).

Durch die fortschreitende soziale und ökonomische Entwicklung der Industriegesellschaft zum Ende des 19. Jahrhunderts wurde das anfangs relativ gut funktionierende geschlechtshierarchische System erschüttert. Das starre

geschlechtsduale Modell war den wirtschaftlichen Risiken und Möglichkeiten, der fortschreitenden Industrialisierung im folgenden Jahrhundert, nicht mehr gewachsen. Erste Individualisierungsprozesse gefährdeten zudem die Einheit der Familie und damit ihre Funktion als „soziale Reproduktionskraft“. Diese Krise erfasste auch das „herrschende patriarchale Männlichkeitsmuster“ und wirkte auf eine „Modernisierung der Geschlechterverhältnisse“ (Gleichwertigkeit) hin (vgl. ebenda, S. 26-29).

Im Zuge dessen und unterstützt durch Massenproduktion und Massenkonsum entwickelte sich, eine neue, die Gesellschaft durchziehende, (Konsum-) Kultur mit differenzierteren Geschlechterrollen und Lebensstilen. Frauen suchten jetzt im außerfamilialen Bereich einen Platz in der Hierarchie der Gesellschaft. Was ihnen auch durch den nunmehr freieren Zugang zu dem gehobenen Bildungssystem und den neuen Berufen (Büro und Dienstleistungen) möglich wurde. Dennoch blieb die männliche dominierte Gesellschaftsstruktur bis weit nach dem zweiten Weltkrieg klar erkennbar bestehen (vgl. ebenda, S. 30f).

Um im internationalen Wettbewerb konkurrenzfähig zu bleiben, kam es in den 1970er Jahren zu einer weiteren Phase der Modernisierung der Geschlechterverhältnisse. Nun sollten, den Männern gleich, auch Frauen alle Bildungs- und Entwicklungschancen offen stehen. Während im Lebensalltag ein Gleichheit anstrebender Trend erkennbar wurde, entwickelten sich, durch die neuen wirtschaftlichen Notwendigkeiten bedingt, auch „Formen neuer hegemonialer Männlichkeit“ (vgl. Connell 1999 zit. nach Böhnisch 2004, S. 32). Böhnisch spricht in diesem Zusammenhang von einer „Veränderung der Männlichkeit vom starren System patriarchaler Gewalt hin zum elastischen indirekten Dominanzkontext hegemonialer Männlichkeit ...“ (Böhnisch 2004, S. 33).

Diese dominanzstrebende Männlichkeit gründet sich möglicherweise in der, aus Abhängigkeit einer ökonomischen stetigen Verfügbarkeit resultierenden, Angst vor einem Erleben von Ohnmacht und Schwäche sowie dem Drang nach bestätigter Bedeutsamkeit der eigenen männlichen Persönlichkeit (vgl. ebenda, S. 39). In diesem Sinne zeigt sich die Entwicklung einer männlichen Identität in einer dominierenden gesellschaftlichen wie auch ökonomischen Abhängigkeit.

„Das so tiefenpsychisch vorstrukturierte (Selbstbehauptungs-) Streben nach Handlungsfähigkeit erhält ... eine erste und nachhaltige männliche (bzw. weibliche) Codierung in der frühkindlichen Bindungs- und Ablösungskonstellation, wie sie in der symbiotischen Verschmelzung von Mutter und Kind ... angelegt ist und sich in den Jahren nach der Geburt sozial wirksam ausbildet“ (Böhnisch 2004, S. 55). Aus diesem Grund möchte ich im folgenden Abschnitt die Anfänge männlicher Identitätsbildung näher betrachten.

#### 1.4.3 Die Suche nach männlicher Identität im frühen Kindesalter

Mädchen und Jungen entdecken schon sehr frühzeitig den biologischen Unterschied. Obwohl „der männliche Körper“ nicht ausschlaggebend für die Entwicklung von „Männlichkeitsmustern“ ist, wird dieser dennoch in unserer Gesellschaft als Ausgangspunkt bei der Herausbildung von geschlechtsspezifischen Verhalten definiert (vgl. Connell 2000 zit. nach Keßler 2010, S. 23).

Im Vergleich zu Mädchen, die in der frühkindlichen Entwicklung von der Beziehung zur Mutter aufgrund der Gleichgeschlechtlichkeit mehr profitieren, ist die Suche nach der eigenen Identität bei Jungen, beginnend bereits im zweiten Lebensjahr, durch zwei wichtige Vorgänge bestimmt. Zuerst erfolgt ein notwendiger Ablösungsprozess vom Bindungsverhältnis zur Mutter bevor sich der Junge dann auf die Suche nach einer männlichen Identifikationsfigur begibt (vgl. Böhnisch 2004, S. 94; vgl. Keßler 2010, S. 24). Das bedeutet, dass die Suche nach männlicher Identität immer mit der Trennung von der primären weiblichen Bindungsperson verbunden ist, während Mädchen mit dieser weiterhin vereint bleiben können (vgl. Bosse 2000 zit. nach Keßler 2010, S. 24).

Mit der Suche eng verbunden beschreiben sowohl Keßler als auch Böhnisch die Schwierigkeit der Jungen, eine der Wirklichkeit entsprechende männliche Identifikationsfigur zu finden. Diese Identifikation ist insofern notwendig, um in

ein „Stärken und Schwächen gleichermaßen verkörperndes Mannsein hineinwachsen zu können“ (Böhnisch 2004, S. 94).

Sinnvoller Weise wäre der Vater an dieser Stelle die Identifikationsfigur ersten Grades, insofern er verfügbar ist. Dass dies jedoch leider nicht der Regelfall ist, beschreibt Keßler mit der Wortgruppe - die *fehlenden Väter* und auch Böhnisch skizziert die Problematik der Jungen gleichermaßen mit einer oft räumlichen Abwesenheit der Väter, bedingt z.B. durch die außerhäusliche Erwerbstätigkeit. Gleichzeitig benennt er aber auch eine *mentale* Abwesenheit der Identifikationsfigur und meint damit deren fehlende Initiative zu innerhäuslicher Beziehungsarbeit, da aus einem noch weitverbreitetem traditionellen Rollenverständnis heraus, dies immer noch *Sache der Frauen* sei (vgl. Böhnisch 2004, S. 94; vgl. Keßler 2010, S. 24f).

So bleiben die Merkmale einer (ausgewählten) männlichen Identifikationsfigur dem Jungen in ihrer Gesamtheit, d.h. mit ihren Schwächen und Stärken, meist verborgen und reduzieren sich auf ein einseitiges Männlichkeitsbild mit einer „Idolisierung des Mannseins“ (vgl. Böhnisch 2004, S. 94). Zusätzlich wird, wenn das männliche Vorbild fehlt, das „Mannsein“ über das „nicht Frau sein“, im Sinne einer Abwertung weiblicher Merkmale, definiert (vgl. Böhnisch 2004, S. 94; vgl. Keßler 2010, S. 24f). Nancy Chodorow spricht in dem Zusammenhang auch vom *Modell der Umwegsidentifikation* (vgl. Böhnisch 2004, S. 94f).

Durch die Negation weiblich zugeschriebener Eigenschaften lassen Jungen dann oftmals eigene, als weiblich verortete, Bedürfnisse und Interessen nicht zu und grenzen so wichtige Teile ihrer Persönlichkeit innerhalb der eigenen Entwicklung aus (vgl. Pollack 2001 und Boldt 2001 zit. nach Keßler 2010, S. 25).

Außerdem führt die Konstruktion, jene der Idealisierung des Männlichen und der Abwertung des Weiblichen, zu der Begründung des Herrschaftsverhältnisses des Männlichen über das Weibliche (vgl. Keßler 2004, S. 26). Diese Wahrnehmung wird mit zunehmendem Alter, durch die über Medien oft einseitig vermittelten traditionellen Rollenbilder, weiter gefestigt (vgl. Böhnisch 2004, S. 94).

Da nun die erhofften Männlichkeitsbilder im familiären Kontext zum großen Teil so nicht verfügbar sind, müssen die Jungen auf andere Erfahrungsräume zugreifen. Doch auch hier suchen die Jungen oft vergebens, da „die gesamte frühkindliche Sozialisation überwiegend von Frauen bestimmt“ wird (Keßler 2010, S. 24).

## **1.5 Kindertagesstätten**

### **1.5.1 Institution mit Bildungsauftrag**

Kindertagesstätten sind als familienunterstützende Betreuungs- und Bildungsinstitutionen, für Kinder im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt, gedacht. Mit den unterschiedlichsten pädagogischen Konzeptionen befinden sie sich, unter der Obhut der Jugendhilfe, in öffentlicher bzw. freier Trägerschaft (vgl. Fuchs-Rechlin/ Schilling 2013, S. 959). Die rechtliche Grundlage für den Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsauftrag bildet das 1991 in Kraft getretene SGB VIII und will damit Familien eine bedürfnisorientierte und bedarfsgerechte sozialstaatliche Leistung anbieten. Ziel ist die Vereinbarkeit von Beruf und Familie sowie die Förderung aller Kinder unter Berücksichtigung eines Ausgleiches bei Benachteiligungen, z.B. bei Behinderungen oder Migrationshintergrund (vgl. ebenda, S. 959f).

Aufgrund des recht ungünstigen Abschneidens Deutschlands beim internationalen Schulleistungsvergleich im letzten Jahrzehnt, wurde eine neue Bildungsdebatte angeschoben, die auch die frühkindliche Bildung in Tageseinrichtungen, wie Krippe, Kindertagesstätte und Hort, in den Blick nahm (vgl. Fuchs-Rechlin/ Schilling 2013, S. 960f). „Die gesellschaftliche Anerkennung von Kindertagesstätten als Bildungseinrichtung steigt seit einigen Jahren, und Kindertagesstätten erfahren eine bildungspolitische Aufwertung“ (Förderleitlinien ESF-Modellprogramm, S. 2). Damit ist die Kindertagesstätte „... eine Institution, der in der Gesellschaft wesentliche Aufgaben innerhalb des Prozesses des Aufwachsens und der Integration nachwachsender Generationen zugeteilt werden“ (Rabe-Kleberg 2003, S. 9).

### 1.5.2 Perspektive frühkindlicher (geschlechtssensibler) Pädagogik

Die Kindertagesstätte spiegelt, für die in ihrer Entwicklung begleiteten Kinder, sich in ihrem Wesen als ein Abbild gesellschaftlicher Verhältnisse, auch der Geschlechterverhältnisse, wider (vgl. ebenda, S. 10). „Deshalb benötigt jedes Kind Gelegenheiten, mit allem, was die Kultur und das Zusammenleben ausmacht, in Berührung zu kommen, um sich sein Bild von der Welt konstruieren und im Dialog mit anderen abgleichen zu können“ (vgl. Piaget 2003 zit. nach Sächsischer Bildungsplan Kapitel 1.2, S. 6).

Dies bedeutet auch, über die Präsenz weiblicher *und* männlicher Pädagogen im Kita-Alltag, „eine Vielzahl von geschlechtlichen Ausdrucksmöglichkeiten anzubieten“ (vgl. Joseit/ Winkler 2010, S. 35). Denn ein „Grundwissen über die in unserer Gesellschaft gegebenen Rollenerwartungen und Verhaltensdifferenzierungen von Jungen und Mädchen bzw. Männern und Frauen ist ... bis zum Ende des Vorschulalters vorhanden“ (Trautner 1993 zit. nach Joseit/ Winkler 2010, S. 35).

Pädagogische Fachkräfte sind deshalb, im Blick auf eine geschlechtersensible Pädagogik, aufgefordert, ihr pädagogisches Handeln und die Bedeutung ihres eigenen erwachsenen Rollenbildes vor dem Hintergrund der eigenen persönlichen Haltung sowie verinnerlichter Rollenbilder zu reflektieren. So können stereotype Geschlechtszuschreibungen vermieden werden. Stattdessen ermöglicht es Mädchen und Jungen die Entwicklung einer eigenen differenzierteren Weiblichkeit bzw. Männlichkeit (vgl. ebenda, S. 36).

## **2 Das Bundesprogramm „Mehr Männer in Kitas“**

### **2.1 Der Hintergrund**

Unsere Gesellschaft hat sich in den letzten Jahrzehnten stark verändert. Bruchige Biografien, wandelnde Rollen- und Familienbilder sind einige der sozialen Begrifflichkeiten, die diesen Umbruch kennzeichnen. Auch die Rolle des Kindes innerhalb von Familie und Gesellschaft hat sich sehr verändert. Die frühkindliche Erziehung und Bildung rückt immer stärker in das bildungspolitische Bewusstsein unserer Gesellschaft.

Gleiches gilt für die Gleichstellung von Frauen und Männern in den unterschiedlichsten Bereichen unseres gesellschaftlichen Lebens. Es gibt verschiedene Programme, die eine Beschäftigung von Frauen und Männern in bislang vom anderen Geschlecht dominierten Berufen fördern bzw. förderten. Schon vor mehr als einem Jahrzehnt bezeichnete das Forum Bildung es als wichtige Aufgabe von Bund, Ländern und Kommunen, Männer als Fachkräfte für die frühkindliche Erziehung zu gewinnen (vgl. Rohrmann 2007, S. 3).

Unter Maßgabe der Europäischen Union initiierte die Bundesregierung verschiedene Projekte, die einerseits gleichstellungspolitische Ziele verfolgen und andererseits den neuen Entwicklungen unserer Gesellschaft Raum geben sollen. Eines dieser Projekte ist das von 2011 bis Ende 2013 laufende Bundesprogramm „Mehr Männer in Kitas“. Diese Initiative verfolgt gleich mehrere Ziele. Nach EU- Empfehlung soll der Anteil der männlichen Erzieher in Deutschland von 2,4% (Stand 2010) bzw. aktuell 3,6% (Stand Oktober 2013: vgl. BMFSFJ Gleichstellung 2013) auf 20% angestrebt werden (Förderleitlinien ESF-Modellprogramm, S. 3). Weiterhin unterstützt das Projekt die Entwicklung neuer Perspektiven für Jungen und Männer entgegen den bisherigen einengenden tradierten Lebensentwürfen (vgl. ebenda, S. 3).



Getragen und unterstützt wird diese deutschlandweite Initiative von vier Säulen (vgl. BMFSFJ Themenlotse; vgl. Hamburger Netzwerk "MEHR Männer in Kitas", Schiltz):

- der Koordinationsstelle „Männer in Kitas“,
- dem ESF-Modellprogramm „MEHR Männer in Kitas“,
- dem Quereinsteigerprogramm sowie der
- Tandem-Studie der Evangelischen Hochschule Dresden.

Diese Teilinitiativen möchte ich im Folgenden etwas näher betrachten und vorstellen.

## **2.2 Koordinationsstelle „Männer in Kitas“**

Als wichtiges und unterstützendes Element der Bundesinitiative wurde schon 2010 die Koordinationsstelle „Männer in Kitas“ aufgebaut und an die Katholische Hochschule für Sozialwesen in Berlin angegliedert. Der Anteil von Männern in der frühkindlichen Bildung und Erziehung wurde seither um 51,5% auf 15.113 Männer gesteigert (vgl. Koordination Männer in Kitas, Über Uns). Ziel ist es Frauen und Männer aus der Praxis, Mütter und Väter sowie die Verantwortlichen in Politik und Forschung für das Thema „Männer in Kitas“ zu sensibilisieren und dadurch einen umfassenden Dialog anzuregen und die Perspektiven der Beteiligten nachhaltig positiv zu beeinflussen (vgl. ebenda).

Schwerpunkte in der regionalen Tätigkeit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Koordinationsstelle sind Information, Begleitung und Beratung der an dem Modellprogramm Beteiligten sowie von interessierten Frauen und Männern, z.B. bei der Berufsorientierung und Themen wie Generalverdacht gegenüber Männern oder Gender in der Kita-Praxis bzw. in der Personalentwicklung (vgl. ebenda; vgl. Cremers/ Krabel 2013, S. 4).

Eine geschlechtersensible Öffentlichkeitsarbeit zählt ebenfalls zu den wichtigen Aufgaben der Koordinationsstelle. Denn kritisch zu betrachten ist eine „Pro-mehr Männer-in-die-Kitas-Stimmung“, die mit unbedachten und unwissenschaftlichen Begründungen, wie „...Männer würden so viel Neues und Besseres ... in den Kinderalltag einbringen“ (Cremers/ Krabel 2013, S. 4), die bisherige wertvolle Arbeit weiblicher Fachkräfte in ein negatives und abwertendes Licht rücken könnte (vgl. ebenda 2013, S. 4) und somit eine erfolgreiche Etablierung männlicher Fachkräfte in der Elementarpädagogik beeinträchtigen würde.

Weitere Anliegen sind die Väter- und Elternarbeit, der Aufbau und die Begleitung von Arbeitskreisen für männliche Fachkräfte, der nationale und internationale Fachaustausch mittels Tagungen und Konferenzen, die auch genutzt werden, um über den aktuellen Forschungs- und Entwicklungsstand zu informieren sowie die Vernetzung aller projektbezogener Arbeitsbereiche und Initiativen.

## **2.3 Das ESF-Modellprogramm „MEHR Männer in Kitas“**

### **2.3.1 Initiative auf Bundesebene**

Gefördert und koordiniert wird dieses Programm durch das arbeitsmarktpolitische Instrument der Europäischen Union, dem Europäischen Sozialfond (ESF). Als Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) leistet es so einen Beitrag zur Chancengleichheit von Frauen und Männern im Erwerbsleben (vgl. Kita Bildungsserver Sachsen).

Das Programm ist Teil der vom Bundesfamilienministerium innerhalb der aktuellen Förderperiode von 2007-2013 initiierten Maßnahmen zu den folgenden arbeitsmarktpolitischen Bereichen (vgl. ESF Regiestelle):

- Vereinbarkeit von Familie und Beruf einschließlich Ausbau der Kinderbetreuung

- Chancengleichheit von Frauen und Männern im Erwerbsleben
- beschäftigungsfördernde Angebote für junge, insbesondere benachteiligte Menschen
- ältere Menschen in Gesellschaft und Wirtschaft.

Am 01. Januar 2011 startete an 18 Standorten in 13 Bundesländern das Modellprogramm „MEHR Männer in Kitas“.



Bild: <http://www.koordination-maennerinkitas.de>

Ein vom BMFSFJ beauftragtes Gremium bestimmte aus 37 eingegangenen Anträgen 16 Modellvorhaben für die ESF Förderinitiative. Berücksichtigung bei den Auswahlkriterien fanden neben der Qualität der Projekte die regionale Verteilung sowie die Trägervielfalt. Das bundesweite Programm erstreckt sich auf insgesamt „... 16 Modellprojekte mit 1.300 Kindertageseinrichtungen in 13 Bundesländern, die mit insgesamt gut 13 Millionen Euro gefördert ...“ werden (Koordination Männer in Kitas Modellprojekte).

Auf dem Weg zu einer „geschlechtersensiblen frühkindlichen Bildung“ suchen und erproben die beteiligten Einrichtungen, in „Kooperation mit verschiedenen Akteuren“, neue praxistaugliche Konzepte. Durch „Entwicklung moderner Rollenbilder für Männer (und Frauen)“ will die Initiative Einfluss nehmen auf das Berufswahlverhalten von Jungen und Männern sowie „das Berufsbild des Erziehers“ aufwerten. Zum Programm gehören desweiteren Info-Busse, Schülerpraktikum, Schnuppertage und anderes mehr. Ein besonderes Augenmerk liegt auf der „Entwicklung von Strategien“ um „die Berufszufriedenheit der Erzieher in den Kitas zu erhöhen und damit ihren Verbleib dort zu sichern“ (vgl. Förderleitlinien ESF-Modellprogramm, S. 3).

„Durch die Erprobung innovativer Modelle, die Dokumentation und Vermittlung daraus entstehender best-practice-Erfahrungen“ soll „das Programm mittel- und langfristig dazu beitragen, das EU-Ziel von männlichen Erziehern in Kitas in Höhe von 20 % zu erfüllen“ (ebenda; vgl. ESF-Regiestelle).

### 2.3.2 Initiative in Sachsen

Die sächsische Variante des ESF-Modellprogrammes präsentiert sich unter dem Titel „Vielfalt entdecken – Für MEHR Männer in Kitas“. Projektträger ist Der Paritätische Sachsen. In zehn Kindertagesstätten entwickelt und erprobt er gemeinsam mit seinem Bündnispartner Volkssolidarität Westerzgebirge e.V. sowie einem breit angelegtem Bündnis im Landkreis Erzgebirge verschiedene Modellbausteine des Projektes (vgl. MEHR Männer in Kitas Sachsen, Projektträger).

Als anerkannter gemeinnütziger Träger der freien Jugendhilfe und Mitglied im Deutschen Paritätischen Wohlfahrtsverband begreift die Volkssolidarität Westerzgebirge e.V. das Projekt als konkretisierten Auftrag nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz §9 Abs. 3 SGB VIII, der wie folgt lautet:

„Bei der Ausgestaltung der Leistungen und der Erfüllung der Aufgaben sind die unterschiedlichen Lebenslagen von Mädchen und Jungen zu berücksichtigen, Benachteiligungen abzubauen und die Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen zu fördern“ (vgl. MEHR Männer in Kitas Sachsen, Unser Auftrag).

Die sächsischen Ziele entsprechen denen der Gesamtinitiative, wobei jedoch eine besondere Betonung auf den Prozess der Qualitätsentwicklung und des Dialoges, vor dem Hintergrund eines anerkannten, professionellen und bisher weiblich geprägten Bereiches der frühkindlichen Bildung, formuliert wird (vgl. MEHR Männer in Kitas Sachsen, Ziele).

## 2.4 Initiative zum Quereinstieg

Bei all dem Werben um „MEHR Männern in Kitas“ denkt man möglicherweise an den Spruch „Woher nehmen und nicht stehlen“. In Anbetracht der aktuellen Situation eines bedeutenden Fachkräftemangels, bedingt unter anderem auch durch den seit dem 01. August 2013 bestehenden Rechtsanspruch auf einen Kinderbetreuungsplatz ab dem vollendeten ersten Lebensjahr (vgl. BMFSFJ Kinderbetreuung) hat das BMFSFJ mit der Initiative zum Quereinstieg, ein wenn auch nicht neues so doch ein projektunterstützendes Programm initiiert.

Viele männlichen Fachkräfte im Elementarbereich sind als Quereinsteiger im Erzieherberuf gelandet (vgl. Koordination Männer in Kitas Quereinstieg). Sie haben einst einen anderen Beruf erlernt und in diesem ihre Erfahrungen gesammelt und damit ihren Lebensunterhalt verdient. Durch unterschiedliche Lebenssituationen kommt es für viele Männer (und Frauen) in der heutigen Zeit zu beruflichen Neuorientierungen. Unterstützend ist hierbei für viele Männer sicherlich die Erfahrungen im Umgang mit den eigenen Kindern und der sich gesellschaftlich wandelnden Vaterrolle (vgl. MEHR Männer in Kitas Sachsen Quereinstieg).

Für einen Quereinstieg zum Erzieher sind die Bedingungen von Bundesland zu Bundesland unterschiedlich. In einigen Ländern besteht derzeit noch keine Möglichkeit für Quereinsteigsinteressierte. In Sachsen stehen jenen die schulische Vollzeitausbildung sowie die berufsbegleitende Ausbildung offen, sofern sie die Zugangsvoraussetzungen erfüllen (vgl. ebenda).

Bereits seit den siebziger Jahren unterstützt die Bundeswehr mit einem Ausbildungsprogramm Zeitsoldaten, mit dem sie sich nach ihrem Bundeswehrdienst zum Erzieher ausbilden lassen können. Dies geschieht aktuell an vier deutschen Standorten (vgl. Vielfalt Mann! Soldaten werden Erzieher; vgl. Bundesregierung, Magazin für Soziales und Familie). Die Koordinationsstelle „Männer in Kitas“ ist auch hier Ansprechpartner für wechselwillige Männer und arbeitet dabei eng mit der Bundesagentur für Arbeit und den Jobcentern zusammen. Männern soll durch diese Initiative der Zugang zu diesem Berufsfeld erleichtert werden. Dabei wird großer Wert auf die Einhaltung fachlicher Qualitätsstandards gelegt (vgl. ebenda).

## **2.5 Tandem-Studie der Evangelischen Hochschule Dresden (EHS)**

Ein wichtiger Teilbereich der Bundesinitiative „Mehr Männer in Kitas“ des BMFSFJ ist das Forschungsprojekt „Tandem-Studie“ der Evangelischen Hochschule Dresden.

In alltagstheoretischen Diskussionen wird immer wieder von der Bedeutung männlicher und weiblicher Rollenbilder für Kinder gesprochen. Da die Forschung bisher nur unklare Hinweise auf ein möglicherweise unterschiedliches Erziehungsverhalten von Fachkräften beiderlei Geschlechts in der pädagogischen Arbeit vorweisen kann, wird von November 2010 bis Mai 2014 mit der Tandem-Studie das Verhalten von Fachkräften im Elementarbereich, hinsichtlich von Unterschieden im pädagogischen Handeln und deren möglichen Auswirkungen auf Mädchen und Jungen untersucht. Die Mitarbeiter der Studie stellen sich die Frage:

- Agieren Erzieherinnen eher einfühlsam-bindungsorientiert und Erzieher eher herausfordernd-explorationsorientiert (vgl. Männer in Kitas, Ergebnisse Tandemstudie)?

Hierzu sind 40 Mann/Frau Tandems gebildet worden, deren pädagogisches Vorgehen jeweils in Einzel- wie auch in Gruppensituationen (unter annähernd gleichen Bedingungen: gleiches Kind/ Gruppe, gleiche Situation, gleiche Materialien, gleiches Spiel) videografisch festgehalten und anschließend mittels eines eigens entwickelten Ratingverfahrens analysiert werden bzw. wurden. Weitere unterstützende Methoden wie Interviews und Persönlichkeitstest (Fragebogen) vervollständigen die Forschung nach Hinweisen wie geschlechtsbedingte Rollenbilder auf Mädchen und Jungen im Vorschulalter wirken und wie sich Prozesse zwischen den agierenden Personen entwickeln (vgl. ebenda).

Erste Ergebnisse der Tandem-Studie, auf die ich im Kapitel 3 zu sprechen komme, liegen diesbezüglich bereits vor.

## 2.6 Fazit

Das Modellprogramm präsentiert sich als eine fundierte, entwicklungsfördernde Initiative und ist ein von wissenschaftlicher Forschung begleitetes und durch arbeits- und gleichstellungspolitische Maßnahmen gestütztes ganzheitliches Projekt. Den gesellschaftlichen Veränderungen, wie z.B. den veränderten Rollenbildern oder biografischen Umbrüchen, wird hier Rechnung getragen.

Dennoch spricht die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) von einem „Modellprogramm mit Nebenwirkungen“ im negativen Sinne. So sei der akute Erziehermangel schon weit eher absehbar gewesen. Nicht nur durch den seit nunmehr fünf Jahren bekannten Rechtsanspruch auf einen Kinderbetreuungsplatz ab dem vollendeten ersten Lebensjahr. Auch die Gleichstellungsinitiativen für Männer in frauendominierten Berufen hätten viel früher begonnen werden können. Bernhard Eibeck, Fachreferent der GEW, spricht von „populärem Aktionismus“. Die Umschulung von (Langzeit-) Arbeitslosen zu Erziehern ist lange Zeit durch die Regelungen (z.B. 2/3 Regelung der Ausbildungszeit) der Bundesagentur für Arbeit verhindert worden (vgl. GEW, Mehr Männer in Kitas, vgl. stern.de-Umschulung zu Erziehern).

Als eigentlicher Schwerpunkt für den Mangel wird das gesellschaftlich geringe Ansehen des Erzieherberufes verantwortlich gemacht. Wenig Prestige, schlechte Verdienstmöglichkeiten und kaum vorhandene Karrierechancen werden als Ursache für die geringe Nachfrage bei Mädchen und Frauen und erst recht bei Jungen und Männern gesehen. Hier sei es wichtig anzusetzen und den Beruf der Erzieherin und des Erziehers dauerhaft aufzuwerten (vgl. GEW, Mehr Männer in Kitas). Im Vergleich zum Lehrerberuf mit dem sich Erzieherinnen und Erzieher am ehesten ins Gleichnis setzen, besteht im Monatsgehalt ein Unterschied von ca. 1000 Euro. Nach Meinung des Fachreferenten Bernhard Eibeck hilft hier eine *Akademikerquote*, auch wenn hierdurch steigende Kosten zu erwarten sind (vgl. ebenda).

### **3 Die Bedeutung männlicher Fachkräfte in der Elementarpädagogik**

#### **3.1 Einleitung**

Männer sind in der bindungsintensiven Lebenszeit kleiner Kinder sowohl in den Familien als auch in den Kinderbetreuungseinrichtungen eher randständig. Das alte Rollenbild, Frauen sind für die Erziehung der Kinder zuständig - das können sie einfach besser, ist immer noch in vielen Denkansätzen präsent (vgl. Rohrmann 2007, S. 1).

In den letzten Jahren ist jedoch der Ruf nach mehr Männern in Kitas immer lauter geworden. Die Gründe hierfür sind vielfältig. Zum einen politisch-wirtschaftliche Aspekte (Gleichstellungspolitik, Arbeitsmarkt, etc.) und zum anderen durch die Veränderungen sozialer Rollen und ihrer Bedeutungen. Ebenfalls sind die Jungen zur Problemgruppe geworden, da „... es vor allem Jungen, und zwar Jungen aus ‘bildungsfernen’ Herkunftsfamilien sind, deren Interesse an Bildungsprozessen und die entsprechende Ausprägung von zukünftig dringend erforderlichen Lebenskompetenzen äußerst gering ist ...“ (Deutsches PISA-Konsortium 2001 zit. nach Rabe-Kleberg 2003, S. 17; vgl. Rohrmann 2009, S. 7).

Besonders Männer sollen nun für (diese) Jungen im Vorschulalter eine bedeutende Rolle spielen, wird diesbezüglich immer wieder betont. „Ob und wie es sich auf Jungen und Mädchen auswirkt, ob ihnen ein Mann oder eine Frau als Pädagoge gegenüber steht, ist erstaunlicherweise bislang kaum untersucht worden“ erklärt Tim Rohrmann (Rohrmann 2006 zit. nach MEHR Männer in Kitas Sachsen, Brandes 2013).

Woraus lassen sich also wissenschaftlich haltbare Begründungen herleiten, dass männliche Fachkräfte für die Entwicklung von Jungen (und Mädchen) von Bedeutung sind? Dieser Fragestellung möchte ich in den nächsten Abschnitten nachgehen und werde mich dabei auch auf die vorläufigen Zwischenergebnisse der Tandem-Studie beziehen.



### 3.2 Die Bedeutung des Geschlechts

Die Zwischenbilanz der Tandem-Studie weist keine signifikanten Unterschiede im Verhalten von weiblichen und männlichen Fachkräften im pädagogischen Alltag mit Kindern nach. Nach fachlich, formalen Kriterien entsprechen somit die Fachkräfte beiderlei Geschlechts den heutigen pädagogischen Ansprüchen gleichermaßen (vgl. Männer in Kitas, Ergebnisse Tandemstudie).

Beachtenswert ist eher der Einfluss des Geschlechtes der Kinder auf die Pädagogen und ihr Handeln. Dies belegen die vorläufigen Auswertungen der Tandem-Studie. Die Studie macht deutlich, dass sich die Pädagogen vom Geschlecht der Kinder nicht unwesentlich leiten lassen. Es gibt signifikante Unterschiede sowohl im Materialgebrauch (Unterlegscheiben vs. Perlen) als auch in der Ergebnisorientierung. So entstehen in der Zusammenarbeit männlicher Fachkräfte mit Mädchen eher Subjekte (Tiere, Menschen) und mit Jungen eher Objekte (Fahrzeuge, Bauwerke). Bei weiblichen Fachkräften überwiegt die Subjektorientierung sowohl mit Mädchen als auch mit Jungen. Auch auf der kommunikativen Ebene spiegelt sich der Einfluss des Geschlechts der Kinder wider. So gestaltet sich der Umgang mit Mädchen eher persönlich und beziehungsorientiert und mit den Jungen eher sachlich-funktional (vgl. MEHR Männer in Kitas Sachsen, Brandes 2013).

Dabei spielen auch die im Vergleich der weiblichen und männlichen Fachkräfte sichtbar gewordenen Unterschiede auf einer anderen Ebene eine bedeutende Rolle. Diese betreffen die persönlichen Vorlieben und Interessen der agierenden Fachkräfte. Sie greifen dabei eher zu Materialien, die ihren eigenen Neigungen entsprechen und lassen somit in dem begleiteten Prozess mit den Kindern, ein anderes Ergebnis entstehen. Dieses kann eine Erweiterung von Lerninhalten und somit neue Erfahrungen für Jungen wie auch für Mädchen im Alltag von Kindertagesstätten bedeuten (vgl. ebenda).

Bei den Untersuchungen ist ein interessantes Phänomen beobachtet worden, das kritisch zu betrachten ist:

„In Situationen mit deutlich geschlechtlicher Konnotation agieren die Fachkräfte häufig intuitiv und folgen spontan eigenen Vorlieben und

Neigungen, was sie besonders authentisch und emotional engagiert wirken lässt. Gleichzeitig liegt hierin die Gefahr, unbeabsichtigt geschlechtsstereotype Muster zu verstärken. Hier eine Balance zwischen Authentizität und Professionalität, Spontanität und Reflexion herzustellen, ist offenbar nicht leicht. Aber dies gilt für männliche wie für weibliche Fachkräfte“ (Brandes/ Andrä/ Röseler 2013, S. 43).

Diese Beobachtungen werden von den fachlichen Begleitern der Studie als Schlüsselsituationen identifiziert, „in denen das ‘doing gender’ in den Vordergrund tritt - in gleichgeschlechtlichen Konstellationen in Form von Übereinstimmung, in gegengeschlechtlichen (schwächer) als Abgrenzung“ (MEHR Männer in Kitas Sachsen, Brandes 2013, S. 14).

Die professionelle Orientierung der Fachkräfte am Kind wird für den augenscheinlich höheren Einfluss des Geschlechts der Kinder als des Geschlechts der Pädagogen, innerhalb der Interaktionen, für die benannten Wirkungsmechanismen verantwortlich gemacht. Dies wurde auch in den Interviews deutlich. So geben die Fachkräfte beiderlei Geschlechts an, mit Mädchen andere Aktivitäten umzusetzen als mit Jungen. Es wird jedoch vermutet, dass es sich dabei um einen wesentlichen größeren Wechselwirkungszusammenhang handelt, der jedoch von der Tandem-Studie in seiner Komplexität so nicht erfasst werden kann (vgl. Brandes/ Andrä/ Röseler 2013, S. 42).

### **3.3 Männer als Erzieher**

Männer, die sich verstärkt in der frühkindlichen Beziehungsarbeit engagieren, erhalten meist eine besondere Aufmerksamkeit aus dem sozialen Umfeld und dies sicherlich oft zum Leidwesen von Frauen bzw. Erzieherinnen, „für die es selbstverständlicher Alltag ist, ohne dass sie dafür besonders hervorgehoben werden“ (Rohrmann 2007, S. 1).

Derzeit liegt der Anteil der Männer im Erzieherberuf bei ca. 3,6 Prozent (Stand Oktober 2013: vgl. BMFSFJ Gleichstellung 2013). Dieser sicherlich noch als recht niedrig zu beurteilende Anteil hat verschiedene Gründe und wird seit einigen Jahren zunehmend als kritischer Umstand gewertet:

- Zum einen bleibt Männern ein wichtiger beruflicher Weg nur schwer zugänglich, aus Gründen, wie die mangelnde gesellschaftliche Anerkennung oder die geringen Verdienst- bzw. die fehlenden Karrieremöglichkeiten.

Ungünstig ist auch das Fehlen weiterer männlicher Kollegen in einem Team mit einer weiblichen Arbeits- und Kommunikationskultur, die jedoch z.B. für einen fachlichen Austausch auf einer *männer-verstehenden* Basis notwendig und sinnvoll wären.

- Zum anderen werden entwicklungsnotwendige Erfahrungen, wie sie männliche Rollenbilder bieten könnten sowie die daraus resultierende erweiterte Vielfalt von Lernangeboten, den Mädchen und Jungen vorenthalten (vgl. Rohrmann/ Cremers/ Krabel 2010, S. 4).

In der Elementarpädagogik ist hinsichtlich geschlechtsspezifischer Wirkungszusammenhänge (weiblich-männlich) bisher noch nicht geforscht worden und auch bisherige Untersuchungen elterlichen Verhaltens sind nicht im Kontext geschlechtsbezogener Abstimmungsprozesse erfolgt. Die Tandem-Studie will diese fehlende systemische Perspektive nun mit in den Blick nehmen (vgl. Tandem-Studie, Apfe-Institut).

Die Untersuchungen der Tandem-Studie belegen, Männer sind hinsichtlich fachlich professioneller Standards, wie z.B. Feinfühligkeit, Herausforderung, dialogische Qualität der Interaktion oder das Aufgreifen der Interessen und Initiativen des Kindes, genauso gute Fachkräfte in der Betreuung, Erziehung und Bildung von Kindern in der Elementarpädagogik, wie es Frauen auch sind (vgl. ebenda; vgl. Tandem-Studie, Neue Wege für Jungs).

Der geschlechtsspezifische Unterschied, der beobachtet wurde und welcher nicht im *Wie* sondern im *Was* gründet, „... kann als Beleg dafür gewertet werden, dass männliche Fachkräfte in der Tat eine größere Vielfalt in den pädagogischen Alltag bringen, insofern sie zu anderen Materialien greifen und mit ihnen andere Produkte entstehen“ (Brandes/ Andrä/ Röseler u.a. 2013, S. 42). „Ein Mann im Team kann ... für Jungen und Mädchen (!) Ansprechpartner für eher jungen- und männertypische Wünsche und Themen sein“ bestätigt auch Tim Rohrmann (Rohrmann 2007, S. 2).

Männliche Fachkräfte befinden sich jedoch meist in einer problematischen Situation, die auf den ersten Blick so nicht sichtbar wird. Männer haben als Erzieher zwangsläufig einen Sonderstatus. Das heißt, sie sind meist die einzige kontinuierliche Basis, die ein männliches (erwachsenes) Rollenbild im Kita-Alltag repräsentiert - für die Kinder, für die Eltern, für das Team, für die Leitung und auch für sich selbst.

Dies rückt den Erzieher ungewollt in den Fokus und kann sich aus unterschiedlichen Perspektiven wie folgt äußern:

- „Toll! Endlich ein Mann im Kindergarten.“  
(Ausspruch von Eltern)
- „Kann ich dir helfen, die schwere Kiste hochzutragen?“  
(eigene männliche Perspektive: „Ich bin schließlich der Mann!“)
- „Machst du heute den Sport mit den Kindern, ihr Männer bewegt euch doch gern.“  
(Ausspruch von Kolleginnen)
- „Ich möchte nicht, dass der Erzieher mein Kind wickelt!“  
(Ausspruch von Eltern)

So entsteht unter Umständen ein (geschlechtsbetonter) Erwartungsdruck. Daher ist es für männliche Fachkräfte wichtig, sich nicht auf *männertypische* Zuschreibungen festlegen zu lassen. Dennoch ist es wichtig prozessorientiert,

aus einem reflexiven und professionellen Verständnis heraus, z.B. jungen- und männertypischen Interessen, wie z.B. Raufen und Toben oder Handwerk und Technik, von Seiten der Jungen und Mädchen, Raum und Zeit zugeben und dann u.U. gegen einen *heimlichen Lehrplan* der Einrichtung zu wirken (vgl. Rohrmann 2007, S. 2).

Als brisanter Fakt stellt der (un)ausgesprochene Generalverdacht bezüglich des Missbrauchs von Kindern für Männer eine Hürde dar, sowohl bei der Berufswahl als auch für einen unbeschwerten Umgang und Kontakt mit Mädchen und Jungen im pädagogischen Alltag (vgl. Förderleitlinien ESF-Modellprogramm, S. 2). Um Verunsicherungen zu vermeiden, ist eine sensible Auseinandersetzung mit dieser Thematik im Team und mit den Eltern notwendig (vgl. Cremers/ Krabel 2012, S. 8f).

Aufgrund der eigenen männlichen Biografie gestalten Männer oft den Umgang mit Konflikten und Aggressionen etwas anders, denn sie haben erfahrungsbedingt in der Regel einen *entspannteren* Zugang zu einem (pädagogisch begründbaren) Kräftemessen zwischen Kindern (vgl. Rohrmann 2007, S. 2f).

Männliche Fachkräfte sind für Eltern, insbesondere für Väter - im Sinne gleichgeschlechtlicher Ansprechpartner, sehr wichtig. Aufgrund der sich wandelnden Rollenbilder in den Familien sind mittlerweile immer mehr Väter auch in Kitas anzutreffen. Sie beteiligen sich stärker an der Erziehung ihrer Kinder und zeigen deutlich mehr Interesse für deren Entwicklung. Auch bietet sich die Chance, Väter für eine höhere Präsenz im Kita-Alltag zu gewinnen, z.B. durch spezielle Angebote (Themenabende) oder kompetenzgeleitete väterliche Aktionen im Kita-Alltag (vgl. ebenda). So sind nun Erzieher wichtige Ansprechpartner für Väter aber auch für Mütter.

### **3.4 Erzieher – wichtig für Jungen und Mädchen**

Gemeinsam mit unseren Kindern gestalten wir die Welt und Gesellschaft von Morgen. „Erzieherinnen und Erzieher haben die Aufgabe, mit Hilfe ihrer

pädagogischen Arbeit ... eine bildungs- und entwicklungsförderliche Weise zu gestalten, was ... gezielte Aktivitäten zur Anregung von Bildungsprozessen einschließt“ (Sächsischer Bildungsplan Einleitung, S. 9).

Da wir nun wissen, dass Sozialisation ein wechselseitiger Prozess der Bildung zwischen Mensch und Umwelt ist, können wir davon ausgehen, dass die Anwesenheit männlicher Fachkräfte im Kita-Alltag eine Erweiterung bisheriger Vielfalt an Lerninhalten bedeuten kann. Denn aufgrund der „männlichen“ Biografie dieser, ist ein Zugang zu *neuen* Themen und Inhalten, verbunden mit einem entsprechenden Handlungs-, Wissens- und Reflexionsspektrum, zu erwarten (vgl. Rohrmann 2005, S. 7).

Dies kann, vor dem Hintergrund einer Auseinandersetzung im Team mit geschlechterstereotypen Zuschreibungen und Rollenbildern, bedeuten, dass bisher als geschlechtsuntypisch betrachtete Interessen von Mädchen und Jungen nicht nur zugelassen, sondern auch wertfrei und gleichberechtigt gestaltet werden können – mit der Präsenz von gleichberechtigt miteinander arbeitenden weiblichen und männlichen Fachkräften (vgl. ebenda).

Ein partnerschaftlicher Umgang zwischen Erzieherin und Erzieher gestaltet sich aufgrund des institutionell bedingten Rahmens, eigener Professionalität bei der Gestaltung sozialer Prozesse und einer kollegialen Beziehungsebene, unter anderen Bedingungen als dies von Kindern im familialen Rahmen erlebt werden kann. Damit einhergehen kann das Erleben einer gleichberechtigten und wenn möglich interessengeleiteten Arbeitsteilung im Team.

Für Mädchen und insbesondere für Jungen wird, durch die erlebbare Präsenz männlicher wie weiblicher Rollenbilder in ihrer Gesamtheit, d.h. mit ihren Stärken und Schwächen, ein breiteres Spektrum an identitätsstiftenden Erfahrungen möglich. Das ist insofern wichtig, als Kinder ab mindestens „... dem dritten Lebensjahr schon eigene geschlechtstypische Präferenzen ...“ erkennen lassen und dabei in „... gleichgeschlechtlichen Gruppen ... unterschiedliche Mädchen- und Jungenkulturen entwickeln“ (vgl. Maccoby 2000, S.186f zit. nach Brandes/ Andrä/ Röseler u.a. 2013, S. 42).

Mädchen profitieren in ihrer Persönlichkeitsentwicklung von männlichen Bezugspersonen, denn sie „werden selbstbewusster, wenn sie von ...“ ihnen „... ernstgenommen und unterstützt werden“ (Rohrmann 2007, S. 1).

Vorstellbar ist ferner, dass gerade die älteren Jungen, aufgrund ähnlicher Sozialisationserfahrungen männlicher Pädagogen, viele Gemeinsamkeiten und deckungsgleiche Interessen im gemeinsamen Alltag mit diesen erleben können. Für größere Jungen kann im Zuge der geschlechtlichen Identitätsentwicklung ein männlicher Ansprechpartner überdies hilfreich sein, wenn es z.B. bei einem Ausflug zu einem „Notfall“ kommt und der Junge gezeigt bekommen soll, wie er im Stehen pinkeln kann (vgl. ebenda, S. 3).

### **3.5 Chancen für Team und Leitung**

Bei einer Befragung von Teilnehmerinnen der Tandem-Studie zur Zusammenarbeit von Frauen und Männern in pädagogischen Teams beurteilten sie diese durchweg positiv (vgl. Brandes/ Andrä 2013, S. 14). Das ist erfreulich, denn die Tandem-Studie belegt: „Frauen und Männer sind gleichermaßen als pädagogische Fachkräfte im Elementarbereich geeignet“ (ebenda, S. 13).

Als kritischen Punkt betrachten Fachleute jedoch die Gefahr sich in stereotype Arbeits- und Aufteilungsprozesse hinein zu manövrieren. Jedoch liegt gerade hier aus meiner Sicht die Chance für Leitung und Team dynamische Entwicklungen im Team stärker zu reflektieren und in einem offenen, gleichberechtigten und wertfreien Dialog, diese Entwicklungen miteinander zu gestalten, damit alle voneinander profitieren und lernen können. „Die Zusammenarbeit von Frauen und Männern in der Kindererziehung ist eine Chance, aber auch eine Herausforderung. Vor allem braucht es dabei eines: Lust an der Auseinandersetzung“ (Rohrmann 2007, S. 4).

Einrichtungen, in denen auch männliche Pädagogen anzutreffen sind, werden, aufgrund des aktuellen gesellschaftlichen Interesses den zukünftigen Eltern damit ein wichtiges Auswahlkriterium anbieten.

## 4 Zusammenfassung und Kritik

Wichtige Aspekte im Zusammenhang mit der Entwicklung von Kindern sind angesprochen. Aufgrund meiner eingangs formulierten Frage nach dem Unterschied zwischen weiblichen und männlichen Fachkräften sowie der Frage nach der Bedeutung männlicher Fachkräfte habe ich die dargelegten Themenschwerpunkte ausgewählt und diese in der Beziehung zu meinem Hauptthema „Mehr Männer in Kitas“ dargestellt. Was bleibt nun hinsichtlich des Ausgangspunktes dieser Arbeit festzuhalten?

Ja, es gibt ihn oder besser sie, den kleinen Unterschied und viele weitere Unterschiede zwischen meinen Kolleginnen und mir. Es bestehen Unterschiede ebenfalls zwischen den weiblichen Fachkräften selbst. Menschen sind verschieden. Jeder hat eine eigene individuelle Persönlichkeit mit anderen Interessen und Bedürfnissen sowie unterschiedlichen Lebenserfahrungen, die in sein Wollen und Handeln einfließen.

Entdecken lassen sich gleichermaßen - Gemeinsamkeiten.

Diese sind wichtige Voraussetzungen für eine gelingende Zusammenarbeit. So gibt es nicht *das männliche (Vor)-Bild*, sondern ebenso unterscheiden sich Männer untereinander. Es wäre unrealistisch nun zu erwarten, dass von jedem Männlichkeitsbild ein Exemplar in der Kita arbeiten muss.

Die Abwesenheit männlicher Rollenbilder ist nicht der einzige Grund für die problematischen Situationen mit denen Kinder im Laufe ihrer Entwicklung umgehen müssen. Es reicht nicht aus, allein mit der Initiative „Mehr Männer in Kitas“ die (geschlechtsspezifischen) Entwicklungshürden beseitigen zu wollen, um eine am Kind orientierte optimale Entwicklung zu ermöglichen.

Darüber hinaus finden sich Aussagen, welche sogar die Bedeutung der Anwesenheit beider Elternteile für die Entwicklung des Kindes relativieren: „Die Kinder von Allein Erziehenden haben kaum Entwicklungsnachteile durch die Abwesenheit eines Elternteils“ (Schutter 2013, S. 55). Wichtig sind prinzipiell verlässliche Bezugspersonen und sei es aus dem näheren Personenkreis. Nachteile ergeben sich vielmehr aus den nach einer Trennung oder einer Scheidung folgenden *Konflikten*. Desgleichen werden *Armut* und



die daraus resultierende *soziale Ausgrenzung als erhebliche Risikofaktoren* für die kindliche Entwicklung benannt (vgl. ebenda, S. 55f).

Die Problematik im Besonderen von Jungen innerhalb von *institutionalisierten* Erziehungs- und Bildungsprozessen darf nicht auf die Abwesenheit männlicher Rollenbilder reduziert werden. Vielmehr müssen neue entwicklungspsychologische Erkenntnisse, Befunde der Hirnforschung und andere entwicklungsrelevante Informationen Eingang in die Professionalität von pädagogischen Fachkräften finden sowie in den didaktischen und institutionellen Bedingungen nachhaltige Veränderungen bewirken.

Die Bedeutung gemischtgeschlechtlicher Teams und damit auch männlicher Fachkräfte liegt nach meinem jetzigen Verständnis vielmehr darin, dass sich alle, als einen wirksamen Teil der interaktiven Beziehung von Kind und Umwelt begreifen. Hierbei ist es wichtig, sowohl weibliche wie auch männliche Rollenbilder in gleichberechtigter und wertschätzender Art in Beziehung zu erleben. Wenn das Kind, ob Mädchen oder Junge, für sich etwas als bedeutsam und wertvoll interpretiert, wird es dieses in seine persönliche Entwicklung nutzbringend einbeziehen.

In diesem Zusammenhang sei nochmal auf die Familie verwiesen. Sie ist und bleibt die wichtigste Entwicklungsbasis. Hier findet das Kind seine primär bedeutsamen Bindungspersonen. Eine spätere Ablösung von diesen ist notwendig, um zu einer eigenen Identität zu finden.

Ein Aspekt, der mit angesprochen wurde, ist die sogenannte Entgrenzung bestehender Modelle, Strukturen und Normen. Darin sehe ich jedoch nicht zwingend ein Problem. Der Mensch ist lernfähig und kommt recht unvoreingenommen auf diese Welt. Veränderungen dieser Art, sind als entwicklungsfördernde Herausforderung zu betrachten. Problematisch sind die starren, nur langsam reagierenden Systeme, die aufgrund des Erhalts von Macht und Geld sich neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen nur schwer öffnen und damit notwendige Weiterentwicklungen verschleppen. Hinter diesen Systemen stecken Menschen.

Das Thema Gender ist ebenfalls nicht unumstritten und wird teilweise heftig kritisiert. Jedoch möchte ich hierzu keine weiteren Ausführungen vornehmen, weil es ein eigenes großes Thema für sich bildet.

Während der intensiven thematischen Auseinandersetzung mit der Bedeutung männlicher Fachkräfte für die frühkindliche Entwicklung, ist mir eines deutlich geworden. In Beziehung zu meiner eigenen Rolle als Erzieher in einer Kindertagesstätte ist nicht die Abgrenzung oder die Unterscheidung von meinen Kolleginnen wichtig. Es geht vielmehr um Beziehungs- und Entwicklungsangebote vor dem Hintergrund reflektierter, geschlechtssensibel gestalteter Interaktionsprozesse mit erlebbaren weiblichen und männlichen Rollenbildern im Kontext einer gleichberechtigten Partnerschaft.

Die Suche nach meiner Rolle wird mit dieser Erkenntnis nicht aufhören. Denn wir befinden uns alle in lebenslangen Lern- und Entwicklungsprozessen. Ich konnte mit dieser Arbeit ein Stück Sozialisation, zumindest meine eigene, bewusst mitgestalten. Danke.

## Literatur- und Quellenverzeichnis

### **BMFSFJ Gleichstellung:**

<http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/gleichstellung,did=200712.html>, verfügbar am 21.11.2013

### **BMFSFJ Themenlotse:**

<http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Service/themen-lotse,did=166702.html>, verfügbar am 24.11.2013

### **BMFSFJ Kinderbetreuung:**

<http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Kinder-und-Jugend/kinderbetreuung.html>, verfügbar am 25.11.2013

**Böhnisch, L. (2004):** Männliche Sozialisation. Eine Einführung. Juventa Verlag. Weinheim und München

### **Brandes, H./ Andrä, M./ Röseler, W./ Schneider-Andrich, P. (2013):**

Männer in Kitas – Was machen sie anders und wie profitieren die Kinder von ihnen? Ergebnisse aus der „Tandem-Studie“ zu professionellem Erziehungsverhalten von Männern und Frauen. Frühe Kindheit. 16 (5). S. 38-43. ([pdf-Datei](#)), <http://ehs-dresden.de/index.php?id=690>, verfügbar am 17.12.2013

**Brandes, H./ Andrä M./ Schneider-Andrich, P. (2013a):** Wozu brauchen Kinder (männliche) Rollenvorbilder? in: TPS - Theorie und Praxis der Sozialpädagogik 4/2013, Bundesvereinigung Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder e.V. (Beta) und Friedrich Verlag. S. 6-8. Velber.

**Brandes, H./ Andrä M./ Schneider-Andrich, P. (2013b):** „Ich habe keine Erwartungen an ihn als Mann ...“ in: TPS - Theorie und Praxis der Sozialpädagogik 4/2013, Bundesvereinigung Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder e.V. (Beta) und Friedrich Verlag. S. 12-15. Velber.

**Bundesregierung, Magazin für Soziales und Familie,**

<http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Magazine/01MagazinSozialesFamilie/2011/05/05.html?context=Inhalt%2C4>, verfügbar am 27.11.2013

**Cremers, M./ Krabel, J. (2013):** Das Bundesprogramm MEHR Männer in Kitas. Strategien zur Gewinnung von männlichen Erziehern. in: TPS - Theorie und Praxis der Sozialpädagogik 4/2013, Bundesvereinigung Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder e.V. (Beta) und Friedrich Verlag. S. 4-5. Velber.

**Cremers, M./ Krabel, J. (2012):** Männliche Fachkräfte in Kitas – Auswirkungen auf Teamprozesse und die pädagogische Praxis,  
<https://www.google.de/#q=Mehr+M%C3%A4nner+in+Kitas%2C+M%C3%A4nnliche+Fachkr%C3%A4fte+in+Kitas+%E2%80%93+Auswirkungen+auf+Teamprozesse+und+die+p%C3%A4dagogische+Praxis>, verfügbar am 23.11.2013

**Dräger, T. (2008):** Gender Mainstreaming im Kindergarten. Dialogisches Lernen. Bd. 10. D. Cornelia Muth (Hrsg). ibidem-Verlag. Stuttgart.

**Ehlert, G. (2012):** Gender in der Sozialen Arbeit. Konzepte, Perspektiven, Basiswissen. Reihe GRUNDLAGEN SOZIALER ARBEIT. WOCHENSCHAU Verlag. Schwalbach/Ts.

**ESF Regiestelle,**

[http://www.esf-regiestelle.eu/die\\_esf\\_programme\\_des\\_bundesministeriums\\_fuer\\_familie\\_senioren\\_frauen\\_und\\_jugend/index\\_ger.html](http://www.esf-regiestelle.eu/die_esf_programme_des_bundesministeriums_fuer_familie_senioren_frauen_und_jugend/index_ger.html), verfügbar am 24.11.2013

**Förderleitlinien ESF-Modellprogramm,**

MEHR Männer in Kitas' des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, [http://www.esf-regiestelle.eu/mehr\\_maenner\\_in\\_kitas/index\\_ger.html](http://www.esf-regiestelle.eu/mehr_maenner_in_kitas/index_ger.html), verfügbar am 20.11.2013

**Fuchs-Rechlin, K./ Schilling, M. (2013):** Tageseinrichtungen für Kinder. in: Kreft, D./ Mielenz, I. (Hrsg.) (2013): Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialen Arbeit und der Sozialpädagogik. 7. vollst. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Beltz Juventa. Weinheim und Basel.

**GEW, Mehr Männer in Kitas,**

[http://www.gew.de/Mehr\\_Maenner\\_in\\_Kitas\\_-\\_Modellprogramm\\_mit\\_Nebenwirkungen.html](http://www.gew.de/Mehr_Maenner_in_Kitas_-_Modellprogramm_mit_Nebenwirkungen.html), verfügbar am 02.12.2013

**Gramelt, K. (2010):** Der Anti-Bias-Ansatz. Zu Konzept und Praxis einer Pädagogik für den Umgang mit (kultureller) Vielfalt. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.

**Hagemann-White, C. (2013):** Sozialisation. in: Kreft, D./ Mielenz, I. (Hrsg.) (2013): Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialen Arbeit und der Sozialpädagogik. 7. vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Beltz Juventa. Weinheim und Basel.

**Hamburger Netzwerk "MEHR Männer in Kitas": Schiltz, A., Workshop 10:**

Der Ruf nach Reformen: Perspektiven für die Erstausbildung und den Quereinstieg in den Erzieherberuf, [http://www.paritaet-hamburg.de/Neue\\_Dateien/aktuell1MMiK.html](http://www.paritaet-hamburg.de/Neue_Dateien/aktuell1MMiK.html), verfügbar am 24.11.2013

**Joseit, C./ Winkler K. (2010):** Verankert: Geschlechterbewusste Pädagogik in Kindertagesstätten, Kindertagespflege und Horten. in Bericht zur Gleichstellung 2010. Frauen und Männer in Dresden. S.35 – 38. Landeshauptstadt Dresden.

**Keßler, M. (2010):** Vom Jungen zum Mann – Auf dem Weg zur individuellen Geschlechteridentität. Die männliche Sozialisation und die unterstützenden Möglichkeiten geschlechterbewusster pädagogischer Jungenarbeit. Wissenschaftlicher Verlag Berlin

**Kita Bildungsserver Sachsen:**

<http://www.kita-bildungsserver.de/projekte/laufende-projekte/mehr-maenner-in-kitas-bundesprogramm/>, verfügbar am 24.11.2013

**Koordination Männer in Kitas Über Uns:**

<http://www.koordination-maennerinkitas.de/ueber-uns/>, verfügbar am 23.11.2013

**Koordination Männer in Kitas Modellprojekte:**

<http://www.koordination-maennerinkitas.de/modellprojekte/>, verfügbar am 24.11.2013

**Koordination Männer in Kitas Quereinstieg:**

<http://www.koordination-maennerinkitas.de/quereinstieg/>, verfügbar am 26.11.2013

**Kunert-Zier, M. (2013):** Mädchen und Jungen brauchen Frauen und Männer-gemischte Teams in Kitas! in KOMPAKT SPEZIAL, Dokumentation der Fachtagung vom 02.07.2013, Oktober 2013. Diözesan-Caritasverband für das Erzbistum Köln e.V., <http://caritas.erzbistum-koeln.de/system/modules/org.opencms.frontend.templateone/pages/search.html>, verfügbar am 21.12.2013

**Liegle, L. (2013):** Frühkindliche Entwicklung. in: Kreft, D./ Mielenz, I. (Hrsg.) (2013): Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialen Arbeit und der Sozialpädagogik. 7. vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Beltz Juventa. Weinheim und Basel.

#### **Männer in Kitas, Ergebnisse Tandemstudie:**

[http://maennerinkitas.de/wordpress/?page\\_id=1073](http://maennerinkitas.de/wordpress/?page_id=1073), verfügbar am 02.12.2013

#### **MEHR Männer in Kitas Sachsen:**

Projektträger: <http://www.mmik-parisax.de/projekttraeger>, verfügbar am 24.11.2013

Unser Auftrag: <http://www.mmik-parisax.de/unser-auftrag>, verfügbar am 24.11.2013

Ziele: <http://www.mmik-parisax.de/ziele>, verfügbar am 24.11.2013

Quereinstieg: <http://www.mmik-parisax.de/zusatzprogramme-fuer-quereinsteiger>, verfügbar am 27.11.2013

Brandes H. (2013): Macht das Geschlecht einen Unterschied?  
<http://www.mmik-parisax.de/dokumentation-fachtag>,  
verfügbar am 14.12.2013

**Mollenhauer, K. (2013):** Erziehung. in: Kreft, D./ Mielenz, I. (Hrsg.) (2013): Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialen Arbeit und der Sozialpädagogik. 7. vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Beltz Juventa. Weinheim und Basel.

**Rabe-Kleberg, U. (2003):** Gender Mainstreaming und Kindergarten. Beltz Verlag. Weinheim, Basel, Berlin.

**Rohrmann, T./ Cremers, M./ Krabel, J. (2010):** Männer in Kitas - welche Bedeutung hat das Geschlecht pädagogischer Fachkräfte? *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*, 41, Nr. 2/2010, 44-55.,  
<http://www.koordination-maennerinkitas.de/ueber-uns/team/publikationen/>, verfügbar am 23.12.2013

**Rohrmann, T. (2009):** Gender in Kindertageseinrichtungen. Ein Überblick über den Forschungsstand. Deutsches Jugendinstitut e.V. München. [http://www.wechselspiel-online.de/frameset/frameset\\_literatur.html](http://www.wechselspiel-online.de/frameset/frameset_literatur.html), verfügbar am 23.12.2013

**Rohrmann, T. (2008):** Zwei Welten? – Geschlechtertrennung in der Kindheit. Forschung und Praxis im Dialog. Budrich Uni Press, Opladen & Farmington Hills

**Rohrmann, T. (2007):** Wofür ein Mann gebraucht wird... [http://www.wechselspiel-online.de/frameset/frameset\\_literatur.html](http://www.wechselspiel-online.de/frameset/frameset_literatur.html), verfügbar am 17.11.2013

**Rohrmann, Tim (2005):** Männer in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Bestandsaufnahme und Perspektiven. In Behörde für Soziales und Familie der Stadt Hamburg. S. 37-52.,  
[http://www.wechselspiel-online.de/frameset/frameset\\_literatur.html](http://www.wechselspiel-online.de/frameset/frameset_literatur.html), verfügbar am 02.12.2013



**Sächsischer Bildungsplan:**

<http://www.kita-bildungsserver.de/downloads/download-starten/?did=37>, verfügbar am 20.11.2013

**Schutter, S. (2013):** Allein Erziehende. in: Kreft, D./ Mielenz, I. (Hrsg.) (2013): Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialen Arbeit und der Sozialpädagogik. 7. vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Beltz Juventa. Weinheim und Basel.

**stern.de-Umschulung zu Erziehern:**

<http://www.stern.de/wirtschaft/job/umschulung-zu-erziehern-hartz-iv-das-letzte-aufgebot-1855036.html>, verfügbar am 02.12.2013

**Tandem-Studie:**

Apfe-Institut der Evangelischen Hochschule Dresden. <http://www.ehs-apfe.de/index.php?id=690>, verfügbar am 20.11.2013

Neue Wege für Jungs: <http://www.neue-wege-fuer-jungs.de/Aktuelles/Tandem-Studie>, verfügbar am 10.11.2013

**Tillmann, K.-J. (1993):** SOZIALISATIONSTHEORIEN. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. 4. vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage. rowohlt's enzyklopädie. Hamburg.

**Vielfalt Mann! Soldaten werden Erzieher:**

<http://www.vielfalt-mann.de/deine-infos/kita-co/brancheninfos/detail-aktuelles-aus-der-branchen/article/soldaten-werden-erzieher/>, verfügbar am 27.11.2013

**Selbständigkeitserklärung**

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und nur unter Verwendung der angegebenen Literatur und Hilfsmittel angefertigt habe.

Freital, der 14.01.2014

Thomas Brunn